

ISSN 2187-4123

# 实用英語教育学会紀要

---

## *SPELT JOURNAL*

第4号

*The Society of Practical English Language  
Teaching*

2014 12

实用英語教育学会

## 目次

巻頭言	実用英語教育学会会長	釣 晴彦 ……………	2
President's Message	The Society of Practical English Language Teaching, President	TSURI, Haruhiko	

### [研究論文]

フォニックスによる英語の文字指導の潜在的効果の実証 ……………	3
Demonstrated Potential Benefits of Phonics Instruction in English Orthography Instruction	
札幌大谷大学	久野 寛之
Sapporo Otani University	KUNO, Hiroyuki

### [実践研究]

ALT と共につくる英語の授業 ……………	23
English Classes in Which JTEs Cooperate with ALTs	
北海道札幌英藍高等学校	宮越 哲史
Hokkaido Sapporo Eiai High School	MIYAKOSHI, Tetsushi

[投稿規程] ……………	35
--------------	----

## *SPELT Journal* 第4号の発刊に寄せて

実用英語教育学会 (The Society of Practical English Teaching) の紀要発行は、第4号となる。今回は2本の論文の掲載が決まった。

一つは、「ALT と共につくる英語の授業」(“English Classes in Which JTEs Cooperate with ALTs”)である。ALT はJET プログラム、「語学指導等を行う外国青年招致事業」(The Japan Exchange and Teaching Program) の下に実施されている事業である。現在は民間委託制度も取り入れられており、今後のALT の在り方がいま活発に論議されている。このプログラムは、外国語教育の充実と地域レベルの国際交流の進展を図ることを通し、日本と諸外国との相互理解の増進と日本の地域の国際化の推進を目的として、昭和62年度に開始された。平成26年度で28年目になる。招致国は、63カ国から6万人以上が参加している。ALT の応募資格は、学士号があればよいというだけで、教師資格や外国語教育の経験などは、採用に当たって考慮の対象となる諸要件の1つに過ぎない。今までこの資格要件に関して様々な論議がなされ、ALT との授業案作りも盛んに行われてきた時期もあった。しかし、筆者はこのテーマの原点に立ち戻って考察している。今後、ALT との共同作業をさらに分析して深化させる教材が出来ることを願っている。

もう一つの論文は、「フォニックスによる英語の文字指導の潜在的効果の実証」(Demonstrated Potential Benefits of Phonics Instruction in English Orthography Instruction)である。今後小学校で英語の教科化が実施されれば、発音指導に関しては、かなりの見直しがなされていくことになるだろう。この論文で示されている専門的な分析を、現場で発音指導にあたる教員が日々の実践に応用しやすい形へと一般化して、実用性のある教材作りに繋げていくことが出来ればと考える。今後の活用研究が期待される。

2014年12月22日に、中教審は、大学入試センター試験に代わるものとして、知識の活用力や思考力をみる「大学入学希望者学力評価テスト」を2020年度から導入するという大学入試改革案を文部科学省に答申した。英語は英検やTOEFLなどの外部試験の活用も検討するとのこと。また、高校生の学力到達度をみる「高校基礎学力テスト」を2019年度から導入する。兎に角、知識偏重から脱却を図るのが目的であると云われている。2015年度はこの答申を受けて様々な論議がまた飛び交いそうである。

本紀要には、学校現場の実態を詳細に分析・考察した研究が多く掲載されている。今後の実用英語教育を考えるためのきっかけになっていけばと考える。多くの皆さんからのご意見をさらに頂きながら、今後も研究を一層進めていく所存である。

実用英語教育学会会長  
札幌学院大学  
釣 晴彦

## フォニックスによる英語の文字指導の潜在的効果の実証

久野寛之 (札幌大谷大学)

### Demonstrated Potential Benefits of Phonics Instruction in English Orthography Instruction

Hiroyuki KUNO (Sapporo Otani University)

#### Abstract

In 2020, English will become an official subject required to be taught in Japanese elementary school. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology plans to require that reading and writing the English language be formally taught in grades 5 and 6, following two years of informal exposure to the written forms of English in grades 3 and 4, where these forms will be implicitly presented through fun activities focusing on spoken English, as is presently done in the 5th and 6th grade classes of “English Activities.” The premise is that, the more time they spend learning to read and write what they can say in English, the better students could do in speaking and writing the language. To make that premise a reality, we must provide elementary school teachers with a system that methodologically guarantees student success in recognizing English letters, which will then lead to their continued interest in reading and writing English and an eagerness to further excel in English, a goal which has never been sufficiently achieved by professionally trained teachers at the secondary school level. This paper illustrates how phonics instruction can be one of the most promising and systematic tools for introducing the writing system of English to young Japanese learners. It is demonstrated in this paper that, if trained in the phonics method proposed herein, students would be able to read accurately as much as 60 to 70 percent of the English words that appear in the materials for 5th and 6th graders just as well as if they read materials written within a range of 12,000 words.

#### 1. はじめに

文部科学省（以下「文科省」）は、2020年の新指導要領から、現在小学校5、6

年で行われている「外国語活動」(英語活動)を3,4年に移行し,5,6年では,英語によるコミュニケーション技能(スキル)の習得を具体的な目標に定めた英語教育を必修の正式教科として開始することを打ち出し,そのためのさまざまな準備を進めている。これによって,英語を読んだり書いたりする活動が中学校1年で一気に始まるという状況は改善される。小学校3年でローマ字を学び,同時に3,4年で,そのローマ字で表される「英語」という言語の音声に親しみ,また,楽しく体験的に英語音声を学びながら,成績評価を気にすることもなく少しずつ文字に慣れ親しみ,さらに,5,6年生でゆっくりと時間をかけて,文字と音声のつながりを習得していくことになる。この道筋は,きわめて有効に思える。

子どもたちが英語につまずくのは文字が読めないからだという教師側の認識が私たちの耳目にふれることは多い(天満美智子,1984;築堂,1996;野呂,2004)。全国の公立中学校の英語教員3,643名からの回答をまとめた最近の報告(酒井,2010)でも,生徒たちが「英語に対して苦手意識やつまずき」を感じる原因として教員が挙げた9項目の中で「とてもそう思う」と答えた教員の割合が最も高かったのは「単語(発音・綴り・意味)を覚えるのが苦手」という回答だった(68.8%)。子どもたちも,中学2年生の7割以上(72%)の生徒たちが「つまずき」の原因として「英語の文を書くのが難しい」を「とても」あるいは「まああてはまる」と答えている(酒井2010)。つまり,語順が日本語と著しく異なる英語の文を読んだり書いたりする大変さと,文を構成する一つ一つの単語を正しく読んだり,綴ったりする大変さとが,重なり合うように入門期の子どもたちの英語学習を困難にしていると言える。したがって,ローマ字に対する習熟度の高さが英語学習に正の効果をもたらすとすれば(アレン玉井,2006a,2006b;本田・小川・前田,2007;山田・松浦・柳瀬,1988),2020年からローマ字導入と英語活動の開始が小3で同時に行われるようになるのを好ましいこととして受け止めるのは当然だ。

しかし,ローマ字学習が常に英語学習を助けるものになるとは言い切れない(築堂,1996;仲村,1996など)。ローマ字教育は英語学習にとって諸刃の剣であるという指摘(本田・小川・前田,2007)にとどまらず,「小学校におけるローマ字教育は,中学1年生の英語教育にとって『邪魔』にこそなれ利益をもたらしていない」という主張さえある(仲村,1996,p.64)。その原因は,文科省の定める訓令式で日本語をローマ字書きにする場合と,ローマ字書きで使うのと同じ文字を用いて英語を書く場合とでは,文字と音声との関係に大きな隔りがあるからであろう。築堂(1996)は,「小学校でローマ字を習って中学に入って,いきなり英語でどうしてローマ字じゃなくて,英語の読み方もわからないものをしなくてはならないんだろうと思ひ,すごく嫌だった。Mikeをミケと読んでいた。」(p.8)という一人の生徒のつぶやきを報告している。このつぶやきは,国語の授業では「伊藤」を“**Itou**”と書く練習をさせ,【**オウ**】という日本語の音は“**ou**”と綴るのだと学ばせながら,その一方で,英語活動の時間では,“**ou**”という綴り字を含んだ“**soup**”,“**house**”,“**country**”といった英語を[sup], [haus], [kʌntri]という発音とともに提示することへの警告だと言える。英語の綴り字がスープや家屋の絵カード,世界の国々の地図や旗にさりげなく書き添えられているだけであっても,そこに矛盾や混乱を感じる子どもたちが

出てくる可能性を示唆している。その可能性を十分に意識して指導に当たる必要性は、国語も英語活動も一人の担任教員が行うことになる小学校では特に高くなる。

このように、日本語のローマ字表記の学習と、その学習で使うのと同じアルファベットで書かれた英語への接触とが小学3年で同時に始まる時、ローマ字学習と英語表記との接触が互いの助けにこそなれ、決して障害とならないような指導を心がける必要がある。そのためには、これまでの中学校での指導上のノウハウの利用が欠かせないが、残念ながら、そのようなノウハウの蓄積が十分に存在するとは言い難い。約20年前の1995年に東京の女子高の3年生150名を調べたデータ（馬場, 1997）も、2010年と2011年に近畿圏の複数の私立大学及び短期大学に入学した新1年生307名を対象に行われた最近の調査（大塚・上田, 2011）も、中学段階での発音指導がきわめて不十分で、英語の専任教員でさえ現場での発音指導には苦慮している実態が浮き彫りになっている。したがって、文部科学省（2014）が示す計画通りに小学5, 6年で発音指導を行うようになった場合、誰が、どのように発音指導をしていくかは大きな課題となるだろう。また、担任教員が担当することがほぼ明確になっている3, 4年での英語活動においては、担任教員が、英語表記の提示とローマ字学習との同時進行が子どもたちに混乱を引き起こすことなく、一方が他方の理解の助けとなるような指導ができるよう支援することも課題の一つとなるだろう。

そこで、本小論では、上述のような必要や課題を解決するための英語の文字指導の方法として、フォニックスという指導法がきわめて有望であることを実証的に論じる。フォニックス指導では、英語の各文字及び文字列と音声との間に1対1の対応規則を立て、その規則を土台にして英語の綴り字を正しく読む技能（識字技能）を訓練する。この指導方法は、ローマ字と日本語音声との間に1対1の関係があることを習得させる小学校でのローマ字指導との親密性のゆえに、日本語のローマ字表記学習とローマ字アルファベットを用いた英語表記との接触を同時に求められる子どもたちの混乱を最小限にとどめるために役立つことが期待できる。本小論では、そのような可能性をもったフォニックス指導が理論上どの程度英単語の認識力と読語力の習得に貢献しうるかを実証する。

## 2. フォニックス指導

### 2.1 フォニックス (Phonics) とは

フォニックス指導にもいろいろなやり方がある（アレン玉井, 2013）が、本研究では、“synthetic phonics”（統合式フォニックス）と称されるフォニックス指導法を用いた。統合式フォニックス指導では、子どもたちは、各文字や文字列に対応する音声を認識し、組み合わせ、その結果合成される音声を、自分が音声として知っている単語と照合することで、既知語として同定したり、未知語の音声として類推させたりする。英米では、この統合式フォニックス指導が他の指導法に比べて相対的に優位であることが確認されている（White, 2005, pp.238-239）。

また、統合式フォニックス指導では、文字や文字列とそれらが表わす音声との対応に関する基本ルール（generalizations）と、単語を構成する各文字や文字列が個々に表わす音声が隣り合うことでどのように変化してその単語の音声にまとまるか、

すなわち、複数音のまとめ方、合成 (blending) のし方についてのルールとを指導する。この二種類のルールを体系化したものがフォニックス (Phonics) であり、その体系を明示的に集中して教えていくことが最新のフォニックス指導の基本とされる (Groff, 1989)。

### 2.1.1 Generalizations (文字と音の対応を一般化して規則にしたもの)

現代日本語では、原則として、一文字に一音素が対応し、文字の名前を覚えれば、その文字で書かれた日本語の単語や文を読めるようになる。ところが、英語では、この文字と音素との対応がきわめて複雑で、英語アルファベットの文字の名前を覚えても、英語の文字を使って書かれた語や文を正しく読める保証はほとんどない。

日本語のローマ字書きでは、“g” に 5 つの母音 “a”/“i”/“u”/“e”/“o” を blend (合成) すれば、“ga”/“gi”/“gu”/“ge”/“go” という綴りはそれぞれ「が」/「ぎ」/「ぐ」/「げ」/「ご」だけを表す。全ての合成において、“g” という文字が常に同じ一つの音で読まれることになっている。一方、英語の “g” は、“gap”/“gin”/“gun”/ “gene”/“gone” のように、“gap”/“gun”/“gone” の各語では /g/ という音素を、“gin” と “gene” では /dʒ/ という音素を表し、一文字で二つの音素と対応している。この現象は “g” という文字だけではなく、母音を表す 5 つの文字 “a”/“i”/“u”/“e”/“o” を始め、半母音を表す “y”，子音の “c” や “s”，さらには、子音音素を表す文字を複数合成して作る文字列 “ch” や “th” の他、複数子音字列と母音字を合成したものまで、種々多様を極める。そのため、同じアルファベットを使っている、ローマ字書きの日本語と英語の書記システムは同じではない。ローマ字書きの日本語のシステムが秩序だったシステムだとすれば、英語のシステムはまさに混沌として、無秩序のように見える。このため、一人の小学 3 年生がローマ字書きの日本語を上手に読み書きできるようになったからと言って、その児童が英語を上手に読めるようになる確実な保証はない。むしろ、日本語のローマ字規則をしっかりと覚えた子どもほど、日本語と同じ規則性を期待して英語に臨んだ時、その無秩序さに圧倒され、混乱する可能性が高い。

そこで、音声を通して英語に慣れ親しんだ日本人の子どもたちが文字言語としての英語を学ぶ時、そのままでは無秩序に見えるだけの英語の文字と音声との関係に人工的に一対一の対応関係を樹立する。それによって文字列を、より規則的に、すなわち、よりわかり易く音声に変換し、既に音声を通して慣れ親しみ、記憶している単語 (の意味) と結びつけるのを助けることができる。これが「フォニックス」という指導方法の根本原理である。したがって、フォニックスの指導法では、文字と音との 1 対 1 の対応関係を教えることが指導の基礎になる。この対応規則のことをフォニックス指導では generalization(s) や phonics rule(s) と言う。文字と音声との対応規則を “generalization(s)” と呼ぶ場合は、文字と音との関係を一般化 (generalize) したものであるという意味で使われている。

### 2.1.2 Blending (複数文字によって表される音を融合して一つの単語にすること)

文字と音との対応規則 (generalizations) を覚え、その規則に従って、読もうとする綴り字の各部分を音声として再生できるようになることはフォニックス学習の基礎であり、識字力獲得の第一歩である。しかし、その次に、各部分の音声を互いに結びつけ、融合させて、実際の単語と一致させるという音の合成 (blending) ができ

ではじめてその綴り字の読みに成功したことになる。例えば、“family”という語の綴り字を音に使用とすると、“f”-“a”-“m”-“i”-“l”-“y”と、6つの文字に分解できる。各文字が /f/, /æ/, /m/, /i/, /l/, /i/ という音素と対応しているので、“family”は [fæmɪli] という音を表す語であることをまず発見し、次に、それと最も近い音価を持つ語が自分の知っている“family” [faməli] という語の音価とほぼ完全一致するために“family”を“family”として同定する。この後半の過程が合成 (blending) と呼ばれている。本小論では、“blending”に当てる日本語は、語彙論で言う「混成」と區別して、「合成」とする。

Groff (1989) は、音声言語としての単語知識がほぼ完成している英語母語話者の年少者はこの合成の作業をかなり正確に行えることを自分の実証研究 (Groff, 1983) によって明らかにし (p.4)、フォニックスで教える字音対応規則は不完全過ぎて、単語を正確に読むのには役立たないという従来の批判に反論した。そして、フォニックスの字音対応規則は不完全であっても、その規則に従って近似音を合成することさえできれば、子どもたちはその音を自分がよく知っている単語に結びつける能力があるということと、その能力は訓練によって伸ばせるということを示した。

この主張には、外国語環境でフォニックス指導を行おうとする我々にとって二つの重要な示唆がある。一つは、母語話者でも、ただ字音の対応規則を学ぶだけでは単語の読みを正確に再生することは難しいということ。もう一つは、フォニックス指導が効果を発揮するためには、子どもたちが音声言語として十分に慣れ親しんでいる単語を読めるよう訓練するという手順が決定的に重要であるということである。イギリスの教育雇用省の識字政策を示した文書 (DfEE, 2000) の中でも、「文字や文字列を見せて、それに合う音を教えるという旧来のフォニックス指導法は非効率的です。(中略) 最も効果的なフォニックス指導では、自分が話している言葉の中にどんな音素があるかをまず教えます。それから、それらの音素が文字や文字列 (字素) によってどんな風に表記されているかを理解させるのです。」“traditional approaches to phonics instruction i.e. teaching the sounds that match letters and letter combinations is inefficient....The most effective phonics instruction teaches children to identify phonemes in spoken language first, then to understand how these are represented by letters and letter combinations (graphemes)” (p.3) と明記され、音声から文字へと進むことの重要性が指摘されている。母語話者でさえそうだとすれば、外国人の我々がこの順序を正しく踏まずに英語の文字と音の関係を効果的に教えられるわけがない。

## 2.2 フォニックス (Phonics) による読語過程—模擬実験として用いた過程

一般に、書かれた言語を読んだり、話せる言語を文字で書いたりする力は識字能力と言うが、本研究では、それを読語力ということばで表現することとする。フォニックスの読語過程は、(1) 字素分析 ⇒ (2) 字素・音素照応 ⇒ (3) 近似音の合成 ⇒ (4) 正確な音声への調整・合成と語彙の同定という順序で完了する。本研究では、児童に単語を実際に読ませるのではなく、児童が実際に経験すると思われる読語過程を模して実験を行ったので、実験で用いた読語過程のモデルを以下に説明する。

### 2.2.1 「フォニックス字素」と「フォニックス音素」—用語の定義

言語学で用いる基本的な言語単位に、(1) “grapheme” [グラフィーム] (字素又は



書記素。以下「字素」と(2)“phoneme”[フォーニーム](音素)の2つがある。二つの異なる形を取って存在する言語形式が、その異なりの故に意味の違いを生じているとき、その違いを構成している最小単位の文字と音をそれぞれ(1)字素、(2)音素と呼んでいる。例えば、「太陽」という意味の英語“sun”[sʌn(又は sʌn)]と「修道女」を意味する“nun”[nʌn(又は nʌn)]という二つの単語は、それぞれ、書き言葉では語頭の“s”と“n”という文字、話し言葉では[s]と[n]という音によって異なる意味を表す語となっている。ゆえに、この二つの単語の意味の違いに関与している文字“s”と“n”が二つの異なる字素 s と n として、また、音声 [s] と [n] が二つの異なる音素 /s/ と /n/ として取り出せることになる。このようにして英語における字素と音素を抽出すると、英語には 250 の字素と 40~45 の音素のあることが知られている(Reid 2012, p.117)。次頁の表 1 は、アメリカのほぼ全ての州でカリキュラム作りの基準とされている「全米共通学力標準」(Common Core Standards Initiative, 2012)の国語教育カリキュラムの「参考資料 A」(Appendix A)に記載された「音素と字素の対応関係」“Phoneme-Grapheme Correspondences”から引用したもので、40 の英語音素とそれに対応する字素を示したものである。

一方、フォニックス指導では、この言語学的な字素と音素とは別に、フォニックス独自の単位を用いる。これを本小論では、フォニックス字素(phonetic grapheme, 以下 ph 字素)とフォニックス音素(phonetic phoneme, 以下 ph 音素)と呼ぶことにする。単に字素、音素と呼ばないのは、フォニックス指導で単語を分析していくときの最小単位となる字素や音素は、言語学的な単位としての字素と必ずしも一致しないからである。言語学的な分析とは異なるフォニックス独自の単位を使うことを批判する向きもあるようだが、その批判は的外れと言わざるを得ない。フォニックスというのは、あくまで指導法、教授法の一つにすぎず、純然たる学問分野として言語学などと同列に扱うべきものではないからである。フォニックスとは、ph 字素(フォニックス字素)と呼ぶ文字ないし文字列と、ph 音素(フォニックス音素)と呼ぶ音声との間に最も合理的な対応関係を築こうとする指導法、指導手順にすぎず、指導法としての一貫性は保ちつつも、英語の言語現象を矛盾なく記述するための学問体系ではない。したがって、音素の体系を扱う音韻論や音声学の観点から見ると、ph 音素による語彙分析は学問としての一貫性を欠き、便宜主義的な側面があるかもしれないが、そのことは、フォニックスという方法論が学問として成立しないことを指摘するには役立つかもしれないが、フォニックスの指導原理としての有効性を否定することにはならないということをはじめに指摘しておく必要がある。

### 2.2.2 フォニックスにおける読語過程

フォニックスの方法で、初めて目にする綴り字を、音声言語としては既に知っている語に一致させられるようになるには、次の 3 段階を経る必要がある。

まず、第一に、ph 字素を ph 音素に対応させるための字音対応規則を完全に記憶する。例えば、“allow”という単語を読むためには、“a”/“l”/“l”/“all”/“ow”という 5 つの異なる ph 字素と、それぞれが [æ]/[l]/[l]/[ɔl]/[aʊ]という ph 音素に対応しているという知識を習得していなければならない。

第二に、目の前の単語を首尾一貫した一定の手順で ph 字素に分解、分析する。

表1 英語の15の母音音素と25の子音音素とそれに対応する字素の一覧表

[各音素は <http://lingorado.com/ipa/> を利用して、表内の語例を国際音声字母に変換したものを用いて表記した。音素は国際音声字母 (IPA) 表記で上段が米語音、下段がイギリス英語音。網掛けの3音は別の音素の組合せと考え、音素からは除外するが、書記素として表内に記載されている。]

15の母音音素表(Vowels) [\*音素/ei/の語例“baby”の書記素が“-y”となっていたので“a”と訂正した]

音素	語例	書記素/字素	音素	語例	書記素/字素
/i/ /iː/	see, these, me, eat, key, happy, chief, either	ee, e_e, -e, ea, ey, -y, ie, ei	/oʊ/ /əʊ/	vote, boat, toe, snow, open	o_e, oa, oe, ow, o-,
/ɪ/	sit, gym	i, y	/ʊ/	took, put, could	oo, u, ou
/eɪ/	make, rain, play, great, baby, eight, vein, they	a_e, ai, ay, ea, a*, eigh, ei, ey	/u/ /uː/	moo, tube, blue, chew, suit, soup	oo, u_e, ue, ew, ui, ou
/ɛ/	bed, breath	e, ea	/ju/ /juː/	use, few, cute	u, ew, u_e
/æ/	cat	a	/ɔɪ/	boil, boy	oi, oy
/aɪ/	time, pie, cry, right, rifle	i_e, ie, -y, igh, -i	/aʊ/	out, cow	ou, ow
/ɑ/ /ɒ/	fox, swap, palm	o, wa, al	[əɹ] [ɜː]	her, fur, sir	er, ur, ir
/ʌ/	cup, cover, flood, tough	u, o, oo, ou	[ɑɹ] [ɑː]	cart	ar
/ɔ/or/ɒ/ /ɔː/	saw, pause, call, water, bought	aw, au, all, wa, ough	[ɔɹ] [ɔː]	sport	or

25の子音音素表(Consonants)

音素	語例	書記素/字素	音素	語例	書記素/字素
/p/	pit, spider, stop	p	/θ/	thin, breath, ether	th
/b/	bit, brat, bubble	b	/ð/	this, breathe, either	th
/m/	mitt, comb, hymn	m, mb, mn	/ʃ/	shoe, mission, sure, charade, precious, notion, mission, special	sh, ss, s, ch, sc, ti, si, ci
/t/	tickle, mitt, sipped	t, tt, ed	/z/	measure, azure	s, z
/d/	die, loved	d, ed	/tʃ/	cheap, future, etch	ch, tch
/n/	nice, knight, gnat	n, kn, gn	/dʒ/	judge, wage	j, dge, ge
/k/	cup, kite, duck, chorus, folk, quiet	k, c, ck, ch, lk, q	/l/	lamb, call, single	l, ll, le
/g/	girl, Pittsburgh	g, gh	/r/	reach, wrap, her, fur, stir	r, wr, er/ur/ir
/ŋ/	sing, bank	ng, n	/ju/ /juː/	you, use, feud, onion	y, (u, eu), i
/f/	fluff, sphere, tough, calf	f, ff, gh, ph, lf	/w/	witch, queen	w, (q)u
/v/	van, dove	v, ve	/wh/	where	wh
/s/	sit, pass, science, psychic	s, ss, sc, ps	/h/	house, whole	h, wh
/z/	zoo, jazz, nose, as, xylophone	z, zz, se, s, x			

単語を分析するためのパーツである ph 字素を知っていたとしても、その単語をどういう順序で分解するかについて首尾一貫した分析規則を適用できなければ、分解や分析が毎回恣意的になり、正しい分析ができなくなる。したがって、フォニックス指導においては、ph 字素を覚えさせるだけでなく、その字素を使って一つ一つの単語をどのように分析するかについても教えておかなければいけない。上の例でいえば、“allow” を “a”-“l”-“l”-“o”-“w” と分析するのか、それとも、“a”-“ll”-“ow” か、はたまた “all”-“ow” と分析するのか、複数の選択肢の中から一つを選ぶための指針がなければ、子どもたちは、パーツである ph 字素を分析に適用することができない。現在入手可能なフォニックス解説書には、この部分の作業過程が明示されていない。指導に当たる教師が適宜行うこととされているのであろう。本研究で採用する分析規則とその適用手順の詳細については、「3. 実験方法」で詳述する。

そして、最後の、第三の手順は、フォニックスの字音対応規則を、いま上で述べた一定の手順に従って適用することによって ph 字素を組み合わせ、組み合わせられた字素 (“allow”) が表す音声 ([æ-l-aw]) を推論し、実際に発声することである。この時点ではまだ近似の段階なので、この近似した ph 音素を微調整して実際の音素 ([æ-l-aw]) に対応させ、それに成功してはじめて、正しく読むという行為が成立することになる。“allow” の場合、綴りの表す音声 [æ-l-aw] だと推論できるところまで到達したら、微調整のための補助音声規則を適用する。補助音声規則で最も重要なものは schwa 規則 (シュワ規則) で、強勢のない母音は曖昧母音化する ([ə] の音になる) という規則である。“allow” に schwa 規則を適用すると、第1音節に強勢のある [æ-l-aw] という可能性の他に、第2音節の強勢のために第1音節の [æ] が曖昧母音の [ə] となる [ə-l-aw] という選択肢がになる。もちろん、学習者が “allow” という単語を音声として知っていれば、“allow” の強勢の位置を知っているので、(2) の読みを正しく選ぶことができる。もし単語そのものを知らなければ、(1) と (2) のどちらが正しいかについての最終判断はできないことになる。

この一連の読語過程を考えると、語彙知識の個人差だけでなく、個々の音素に対する感受性や複数音素を合成したりする音韻認識力 (phonetic awareness) の個人差も、フォニックスの習得度の速さや正確さにおいて個人差を生じさせることは明らかである。教員が、いくら適切なフォニックス指導をしたとしても、学習者が綴られた語彙を音声言語として記憶していなかったり、音韻認識力の不足が原因して上の三段階を上手く踏むことができない場合には、フォニックス指導を使っても所期の効果が上がらないこともありうるということを指導者は知っておく必要がある。

### 2.3 フォニックス指導の現状と先行研究

フォニックス指導とは、基本的には、すでに音声言語として知っていることばを音声に変換する過程を支援するための指導であること、また、そのように用いられた時に最も効果を発揮する指導方法であるということはすでに触れた (2.1.2)。ところが、現在日本の中学校で行われているフォニックス指導は、その基本原則から逸脱している場合が多いのではないだろうか。最近の傾向として、中学校の入門期に1ヶ月～4ヶ月ほどフォニックス指導が集中して行われることが多いようだが、その際に使用される補助教材には生徒の知らない単語がずらりと並んでいる。また、

一定の指導期間後は、従来型の英語指導が始まり、フォニックス指導は立ち消えになってしまう。しかし、これではフォニックス指導の効果は出ない。というのも、英米では、幼稚園から小学校2年生くらいまで、つまり、1年から、長くて3年の時間をかけてじっくり教えて行くのが一般的で、計画的、体系的、日常的に教えることが効果的であるとされる (Groff, 1989)。音声言語としての英語がすっかり頭の中に入り、脳内に形成されている音声表象 (特定の意味と関連付けて記憶されている音声) と目の前の視覚表象 (その意味を表す音声を表す文字) とをただ結びつければ良いだけの母語話者でさえ、音と文字との関係を長期にわたって日々繰り返し学んでいく必要があるのだ。一方、日本の小学生は、現在の小学校英語活動の主要教材『Hi, friends!』で扱われるような450語前後の単語に小3、小4の計70回程程度の授業の中で触れ、定着を目的とはしないので、ただ何となく頭の中に留まっているという程度の習得状況で小5における文字指導に入っていく。小5での文字指導が本節の冒頭で述べたようなものに終始するなら、その後の英語学習を助けるような効果を生み出せるとは到底考えられない。実際、中1における英語入門期の1~4ヶ月をフォニックス指導に当てた場合の持続的な効果を報告する実証研究は見当たらない。小学生や大学生がどの程度読めるか、読めないかといった調査報告 (大塚・上田, 2011; アレン玉井, 2008) や、短期のフォニックス指導でどれくらい読めるようになったかといった報告 (黒川, 2014; 北条・君, 2011 など) はあるが、中1の入門期でのフォニックス指導のやり方の違いがどのような識字力の差をもたらすかという実証研究はない (アレン玉井, 2013, pp. 76-77 参照)。

不適切なフォニックス指導は、英米語圏でも、フォニックス指導に関する指導者の誤解や誤り、不適切な教材に起因する問題が指摘されることはある (Groff, 1973)。しかし、母語話者にとってのフォニックス指導の効果そのものについては、もはや疑いの余地がないように見える。Ehri 他 (2001) の大規模な調査は、就学前の幼稚園から最長2年生に至るまでの1~3年間のフォニックス指導によって、通常児童だけでなく、読字障害を持った子どもたちや、SES (Socio-Economic Status 社会経済的地位) の低い家庭で育ち、読書経験が乏しかったために識字力の低い児童までも、識字力と読解力を向上させることができたと報告している。英国では、学校教育における識字教育の質的向上と初等教育での識字率の向上を2大目標として国立識字戦略研究所 (The National Literacy Strategy) が設立され、そこで開発されたフォニックス指導教材が全英で用いられている。現在、「論争はもはやフォニックスの知識と技能が教えられるべきかどうかという問題ではなく、それをどう教えるかという問題だ」「The debate is no longer about whether phonic knowledge and skills should be taught, but how best to teach them.” (Hepplewhite, 2001, 頁数無し) という。アメリカでもフォニックス是非論争は既に終わっており、「いまだ決着を見ずに残っている主要な問題としてフォニックスに関して今後調査するに値する疑問は、どのフォニックス指導法が最も効果的なフォニックス指導法かということだ」「the major legitimate inquiry about phonics still to be settled is what is the most efficient way to teach it.” (Groff, 1989, p.5) という。

このように、英語圏では識字力や読解力の向上のための有効性が国家施策として

認知されているフォニックス指導も、日本ではいまだ適切な方法で実践され、その効果が十分に検証されているとは言い難い。現在、大阪府では小学1年から6年間継続してフォニックス指導を行うための教材開発が進行中（大阪府，2014）だが、効果の検証はこれからだ。

そのような中でも、稲垣（1980）は、Spalding（1957）を引用して、「70個の表音文字を覚え、フォニックスのルールを適用すれば、英単語の95%以上が、法則通りに読み書きできるはずである」（p.97）という主張を紹介している。松香（2002）は「英語のスペルは75%くらい規則的である」（p.28）と言い、阿原・瀧口（2009）は「英単語の70%以上が読める」（p.45）と言っている。果たしてこの数字は本当だろうか。現場での実験例では、小3でローマ字とフォニックス読みを学んだ小4生78名に15分ずつ7回のフォニックス指導をした後、実験者が読み上げた音声と合致する単語を4択で選ばせるテスト12問を行った際の正答率が73%（12問中の正解数平均8.74）だったという北条・君（2011）の報告がある。また142人の中学1年生に、4月から10月までの6カ月間、週3回の授業のはじめの10分間にフォニックス指導を行った後、実験者の読み上げる3つの音声の中から、単語と一致するものを1つ選ばせるテストをした結果、正答率が58.4%（30問中の正解数平均17.53）だったというTakeda（2002）の報告がある。Takeda（2002）では、未知語が用いられたことがわかっているが、北条・君（2011）では必ずしもそのような統制が完全ではなかったために正答率が高くなっている可能性がある。それにしても、フォニックス指導推奨者らの宣言している読語可能率（70～95%）と実際のデータ（58～73%）との差はどこからきているのだろうか。もし仮にこの差が、前段で述べた指導方法の不適切さに起因するもので、フォニックス指導の方法論そのものに内在する本質的な問題でないとすれば、限られた数の発音ルールを覚えることで、長い将来にわたって7割の未知語を読める可能性が開けるということは、読めないがゆえに英語嫌いになるかもしれない潜在的な学習者にとっては、フォニックス指導がこの上ない救いとなりうることを意味している。しかし、これを実証的に示した例を筆者はまだ見ていない。フォニックスを使って「読める」ようになる単語の割合がネイティブにおいて日本人よりも高くなるのは当然だとしても、日本人のための指導法というものを考えた場合、本当に7割もの成功率で、単語を正しく読むことができる力をつけてやることができるのだろうか。また、そもそも、これはフォニックスの規則に従って既知語を読んだ場合の成功率なのか、それとも、未知語を含めた成功率なのかよくわからない。しかし、それが明らかになれば、我々英語教師は、英語母語話者の識字教育においてその有効性が確定的に実証され、非母語話者においてもその有効性が示唆されている指導法を決して看過することはできないということになる。

#### 2.4 本論で実証するフォニックス指導の効果と課題

本研究は、もしフォニックス指導が適切に指導され、習得すべき技能が100%身についたとしたら、理論上その効果は本当に松香（2002）や阿原・瀧口（2009）が紹介しているようなレベルに達するのかがどうかを実験によって検証する。そのような理論上の実証実験を行うことで、上述した、主張されている効果と実際のデータ

との間の齟齬についても何らかの手がかりを得ることができるかもしれない。

以下では、英語母語話者ではなく、日本人向けに考えられたフォニックス指導法で教えられた子どもたちが、教えられた方法を完全に習得して一定の文字列が読めるようになったと想定した場合の理論上の効果の度合い検証する手順を説明する。

### 3. 実験方法

#### 3.1 実験で採用したフォニックスの内容（体系）

フォニックスでは、英語に存在する音素や字素をそのまま用いるだけでなく、それらを適宜組み合わせることによって、綴り字とそれが表す音声とができるだけ高い確率で1対1の対応を実現できるように字音の対応を体系化する。本研究では、そのようにして人工的に作られた文字列と音素をそれぞれフォニックス字素(ph字素)とフォニックス音素(ph音素)と呼んでいる。したがって、定義上、ph字素とph音素は1対1の対応関係によって結ばれている。英語においては、どのように体系化しようとしても、字素と音素の間に100%の完全対応を実現することはできないが、既に述べたように70%~95%の確率で対応させることが可能だという主張がこれまでになされており、本研究は、それらの主張が理論的に可能かどうかを実験調査した。

##### 3.1.1 実験に使うことにしたフォニックス字素、フォニックス音素

2.2.1で述べたように、英語のph字素は、言語学的方法論に従って科学的に抽出される字素とは異なる。あくまで指導上便宜的に抽出するもので、どの単位をph字素とするのが最も「便宜」に供するかについての考え方の差によって、指導者毎に異なる場合がある。例えば、Spalding (1957)は、「英語音45に対して、相当する表音文字は70」と定め、この70の文字、すなわち、本研究でph字素と呼ぶ文字を一定の適用ルールに従って読めば、ネイティブなら、95%以上の英単語が読めるように指導できると考えている(稲垣 1980, pp.96-97)。一方、松香(2002)では、128のph字素(と、それに対応する101のルール)が扱われているので、これによって75%の英単語が読めると考えられている。本研究では、表2の一覧の通り、105のph字素と5つの適用規則を定め、指導するものとし、何%の確率で単語が読めるかを実証する。

表2には、今回の実験で用いたph音素とph字素が一覧に示されている。この表に体现されているフォニックスの根本原則は、ph字素とph音素との間に1対1対応の原則を確立するという方法論である。これを言語学的に言えば、ph字素の異音がゼロになるように体系化するということ。これがフォニックスの原則である。

具体例で説明すると、同じ文字が語頭にあるか、語中・語尾にあるかで対応する音素が全く異なる場合“y”については、ph字素“y”はph音素 /j/ に対応するが、異音として /j/ (語頭), [aɪ] (語頭以外で強勢が有る場合), [ɪ] (語頭以外で強勢が無い場合) の3つを持つと考える。同様に、同じ文字が語頭にあるか、語中・語尾にあるかで対応する音素が全く異なる場合“e”については、ph字素“e”はph音素 /ɛ/ に対応するが、異音として /φ/ (無音) を持つので、計2つの異音を持つと考える。他方、ph字素“c”や“g”は、原則として、それぞれph音素 /k/ と /g/

表2 分析に用いた文字数別フォニックス字素, フォニックス(米語)音素, 語例

ph 字素	IPA*による ph 音素表記	語例	ph 字素	IPA による ph 音素表	語例
b	/b/	blue	ce	/sr/	cent
c	/k/	cut, cent/circle	ci	/sr/	city
d	/d/	dog	cy	/s/	bicycle
f	/f/	four	ge	/dʒe/または/dʒi/	gel(“get”は例外)
g	/g/	go, orange/gym	gi	/dʒi/または/dʒaɪ/	gin
h	/h/	ham	gy	/dʒi/または/dʒaɪ/	gym
j	/dʒ/	jam	sh	/ʃ/	wash
k	/k/	key	th	/θ/ (/ð/ は例外扱い)	thin (this)
l	/l/	love	wh	/w/ (/h/は例外扱い)	what (whose)
m	/m/	man	wr-	/r/ (“wr-”) 語頭	wrong
n	/n/	net	kn-	/n/ (“kn-”) 語頭	know
p	/p/	pet	ps-	/s/ (“ps-”) 語頭	psyche
qu	/qw/	queen	gn-	/n/ (“gn-”) 語頭	gnat
r	/r/	red	-mb	/m/ (“-mb”) 語尾	climb
s	/s/	say	-ey	/i/	key
t	/t/	toy	-ear	/r/	hear
v	/v/	vet	-eer	/r/	beer
w	/w/	wow	-the	/ð/	breathe
x	/ks/	six	air	/ɛr/	fair
z	/z/	zero	ang	/æŋ/	bang
a	/æ/	cat	ing	/ŋ/	sing
e	/ɛ/	bell	ong	/aŋ/	song
-e	/φ / (Silent “e”)	cake, be	ung	/ʌŋ/	dung
i	/i/	sit	ank	/æŋk/	bank
u	/ʌ/	sun	ink	/ɪŋk/	sink
o	/ɑ/	fox	onk	/aŋk/	honk
y-	/j/ (“y-”) 語頭	yes	unk	/ʌŋk /	sunk
-y(-)	/aɪ/ (強勢有り), /i/ (強勢無し)	try, lily	all	/ɔl/	ball
ie	/aɪ/	pie	alt	/ɔlt/	halt
ea	/i/	eat	alk	/ɔk/ (Silent “l”)	walk
ee	/i/	meet	oll	/oʊl/	doll
ou	/aʊ/	about	olt	/oʊlt/	bolt
ow	/aʊ/	cow	olk	/oʊk/ (Silent “l”)	folk
au	/ɔ/	auto	old	/oʊld/	bold
aw	/ɔ/	raw	ild	/aɪld/	wild
ue	/ju/	hue	ind	/aɪnd/	find
ui	/ju/	juice	ign	/aɪn/	sign
ew	/ju/	few	igh	/aɪ/	high
oe	/oʊ/	toe	eigh	/eɪ/	eight
oa	/oʊ/	boat	tion	/jən/	nation
oo	/u/	moo	sion	/jən/	tension
ai	/eɪ/	maid	tial	/jəl/	nuptial
ay	/eɪ/	pay	cial	/jəl/	special
oi	/ɔɪ/	oil	tient	/jənt/	quotient
oy	/ɔɪ/	boy	cient	/jənt/	ancient
ar	/ɑr/	car	cious	/jəs/	delicious
or	/ɔr/	for	tious	/jəs/	ambitious
er	/ɜr/	her	ought	/ɔt/	daughter
ir	/ɜr/	bird	ought	/ɔt/	bought
ur	/ɜr/	hurt	-ation	/eɪjən/ 語尾	nation
ck	/k/	back	-ution	/jujən/ 語尾	contribution
ch	/tʃ/ (/k/ は例外扱い)	chin (Bach)	-otion	/oʊjən/ 語尾	motion
tch	/tʃ/	watch	-ture	/tʃər /	nature

Ph 字素の“y”のみ1字1音の原則の例外とする。短音節内の母音やマジック“e”は例外規則として教える。

に対応し、さらに、それぞれが、/k/ と /s/、/g/ と /dʒ/ という 2 つの異音を持つという説明することもできる。しかし、フォニックスでは、1 字素 1 音素対応が原則なので、そのような音韻論的説明は取らず、便宜的に“ce”、“ci”、“cy”という 3 つの ph 字素を新たに作る。[k]と[s]を ph 字素“c”の 2 つの異音として扱った方が、学問的にはより合理的かもしれないが、そうすれば、異音が出現する環境や条件を子どもたちに教えなければならなくなる。しかし、その説明が子どもたちには複雑すぎて、混乱を招く恐れがある。そこで、単純に、“ce”を見たら /se/、“ci”を見たら /si/、“cy”を見たら /saɪ/ または /si/ と教えた方が理解しやすく、混乱が少ないと考え、学問的にはより合理的な説明が可能であっても、子どもたちにとっての利便性の方を優先させるのである。ph 字素“c”の「異音」に [ʃ] という音素を立てず、“cial”や“cious”や“cient”といった ph 字素で扱うのも全く同じ立場による。

また、語末で見られる「母音+子音+“e”」という文字列の場合は、その母音は必ず文字の名称読みをする。この場合も、母音を表す ph 字素の“a”、“e”、“i”、“u”、“o”に /eɪ/, /i/, /aɪ/, /ju/, /ou/ という異音を認めることはしない。代わりに「適用規則」という別ルールを作って、上の環境設定、条件設定をすることになる（次項参照）。ここでも重要なことは ph 字素と ph 音素の 1 対 1 対応の原則を優先させることである。この文字列は高頻度で出現するため、適用規則として扱ってもすぐにそのルールそのものを覚えられると考えるのである。こうすることで、子どもたちに覚えさせる 1 対 1 の字素・音素対応規則を強化し、記憶を助けようとするわけである。もちろん、何が子どもの記憶を助けるのに一番良い方法かということは、指導上の観点から異論があるだろう。実際のフォニックス指導や今後の研究によって、最終的に最も効率の良い指導方法が導き出されることが望ましいが、本研究では、上のように考えて分析を行う。

### 3.1.2 実験に使うことにした 5 つのフォニックス適用規則

また、これらの ph 字素と ph 音素の対応を実際の単語に適用する場合の適用規則を下の表 3 に示す通り 5 つ定めた。

表 3 フォニックス読み適用規則

A. 語末の“e”規則 (Word-final “e” Rule)	
1	語末の“e”は発音しない。
2	Magic “e” ルール 語末が 母音 ph 字素(“a”/“i”/“u”/“e”/“o”)+子音 ph 字素+“e” のとき母音 ph 音素は、それぞれ/eɪ/, /aɪ/, /ju/, /i/, /ou/となる。
B. 略語頭文字規則 (Abbreviation Initials Rule)	
	すべて大文字から成る略語は名前読みする。
C. アクセント規則 (Stressed-Unstressed Rule)	
1	“y”ルール 語頭以外の“y”で強勢のない “y” は原則として/i/, 強勢のある “y” は/aɪ/となる。
2	Schwa 化ルール 強勢のない母音は全て曖昧母音/ə/として発音される。



アクセント規則を使って読むということは、その単語のアクセントの位置がわかっていることを前提としている。したがって、分析の手順上、今回の実験は、既知語の読みにおけるフォニックス指導の効果を検定する実験となる（下線筆者）。

また、今回の分析では、子どもたちには何の文法知識もなく、ただ目の前にある英単語の文字列をどれだけ正確に読めるかという読字力を測定する場合を想定する。したがって、例えば、「“timely” は “time” という名詞の語尾に “-ly” という形容詞・副詞形成接辞が接続しているので、“ly” の直前の名詞語尾が[母音+子音+“e”] だから、これは母音が字母の名称である /ai/ の発音になる」などという分析は許さないこととした。したがって、“time” なら正しい分析に成功する子どもでも、“timely” の場合は[timely ティメリィ]と呼んで失敗するはずだと仮定して分析することにした。

### 3.2 実験に使った語彙リスト

今回の実験は、次の3つの単語リストを使って行った。

- (1) JACET8000 単語（大学英語教育学会基本語改訂委員会 2003）。このリストの各 1000 語レベルから MS エクセル 2007 の無作為抽出マクロ機能を用いて無作為に選んだ 50 個ずつ合計 400 個の単語。
- (2) 中学校英語の検定教科書 6 社分（開隆堂 Sunshine, 三省堂 Crown, 東京書籍 Horizon, 光村図書 Columbus, 教育出版 One World, 学校図書 Total）に含まれている全語彙 3278 語の 20% に相当する 656 語をカバーした語彙リスト（開隆堂のウェブサイト <http://www.kairyudo.co.jp/contents/02-chu/eigo/h24/eitango.htm> より 2014 年 10 月 20 日に取得したもの）
- (3) 文部科学省 *Hi, friends!* の全語彙（徳島県教育委員会が語彙ジャンル（食べ物、乗り物、色など）ごとにアルファベット順に仕分けされた上で付与された通し番号順リスト。徳島県教育委員会学校政策課（<http://www.pref.tokushima.jp/docs/2013052000049/>）より 2014 年 10 月 20 日に取得したもの）。

今回の実験では、(1) の JACET8000 単語を用いて語彙範囲を 8000 語まで拡張することで、フォニックス指導の予想される効果を小・中・高・大すべてのレベルにおいて調べようと試みた。ただし、時間の制約があり、上述の通り、JACET8000 からは無作為抽出で 400 語を抽出して分析した。中学の語彙は当初上記リスト (2) の全単語の分析を試みたが、結果的に時間が足らず、無作為抽出ではなく、アルファベットの冠詞 “a” から “c” の途中 “Conventry” までの 656 語を分析した。小学校で扱われる単語については、(3) のリストで網羅されているすべての単語を分析に用いた。

### 3.3. 実験手順

下表 4 のように分析する単語を MS エクセルの左に並べ、ph 字素に分解し、ph 字素を対応する ph 音素で読んだときに、実際の発音と同じになる場合は、そのままその字素を記録し、実際の発音と異なる場合は、その字素をカギ括弧 [ ] で囲んで表示した。

表 4 単語の ph 字素への分析と読語成功の記録方法

chocolate	ch	o	c	o	l	[a]	t	e		
city	c	i	t	y						
convenience	c	o	n	v	[e]	n	[ie]	n	c	e

このときに、5つの「フォニックス読み適用規則」を同時に適用した。上の例で言うと、“chocolate”は、ph字素とその適用規則を適用して分析すると、“ch”-“o”-“c”-“o”-“l”-“ate”と分析され、それを、対応するph音素に変換するだけだと、[tʃ-ɔ-k-ɔ-l-æt-ɛ]となる。ところが、ここでは、ph字素とph音素の対応に加え、「フォニックス読み適用規則」の「アクセント規則」の「schwa化ルール」と、「語末の“e”規則1」と「同2」の「Magic“e”ルール」が適用される。強勢が第1音節にあるため、第2音節の母音[ɔ]はschwa化し、さらに、語末の“a-t-e”という文字の並びによって、最後の“e”は発音せず、第3音節の[æ]は[ɛ]になる。したがって、フォニックス読みの結果は[tʃ-ɔ-k-ɔ-l-ɛrt]となる。ところが、実際の発音は、[tʃɔk(ə)lət]。したがって、ph字素8つのうちの6番目の“a”でフォニックス読みは正しい発音を導き出すことができず、フォニックス読みが失敗したことになる。そこで、この単語は、フォニックス読みでは87.5% (7/8 ph字素)の確率で正しく読むことができる語という判定になる。同様に、“city”の場合は、「アクセント規則1」の“y”ルールを適用すると、100%の成功率。“convenience”の場合は、10個のph字素のうち、5番目の“e”と7番目の“ie”で、フォニックス読みではそれぞれ[ɛ]と[ai]でなくてはならないはずのものが、実際の音は[i]と[jə]なので、成功率は80% (8/10 ph字素)と判定する。

このように、単語の左端から右端に向けて、ph字素を、最も長い5文字字素から最も短いものへと順にph音素に変換していきながら、フォニックス読み適用規則も適宜適用していく。こうして、すべての単語を分析し、含まれるph字素を、成功したものと、そうでないもの([ ]で囲んだもの)に分けて記録していった。

## 4. 実験結果

### 4.1 実験結果

まず、単語リスト毎に、すでに述べたフォニックス読みによって、完全に正しく読めた語の数を「実際の発音との完全一致語数」、読みに失敗してしまった語の数を「不一致語数」として示し、全体の語数に対する完全一致語数の割合を算出して、表5に示した。

今回の実験の結果では、用いた3つの語彙リストのどれにおいても、完全一致の割合は60%~66%の間に落ち着いている。つまり、今回用いたルールを完全に覚えて適用できれば、8000語の範囲までなら、発音を知っている既知語の10個に6~7個の割合で正しく読むことが立証された。

また、JACETの語彙リストにおける成功率をレベル別に見てみたものが表6である。JACET8000では、レベル1000がいわゆる一番簡単な、出現頻度の高い語彙で、

番号が上がるほどレベルの高い語彙ということになっている。やはり、想像通り、レベルが 6000 語を境に、フォニックス読みと実際の発音との完全一致率が著しく低下することがわかった。語彙レベルが高くなると、フォニックスのルール通りに読んでも完全に正しく読めない確率が増加することがわかった。

表 5 フォニックス対応規則に従って単語を完全に読めた割合

	総語数	実際の発音との 完全一致語数	不一致語数	割合 (%)
JACET8000	400	249	151	62.3
中学語彙	656	398	258	60.7
Hi, friends!	450	300	150	66.7

表 6 JACET8000 のフォニックス対応規則に従って単語を完全に読めた割合

レベル	総 ph 字素数	不一致 ph 字素数	不一致字素率	完全一致 語数(/50)	完全一致 語数割合
1000 語レベル 50 :	200	22	11%	35	70%
2000 語レベル 50 :	248	23	9%	32	64%
3000 語レベル 50 :	281	25	8%	35	70%
4000 語レベル 50 :	289	27	9%	36	72%
5000 語レベル 50 :	285	23	8%	36	72%
6000 語レベル 50 :	280	31	11%	27	54%
7000 語レベル 50 :	315	37	11%	22	44%
8000 語レベル 50 :	326	31	9%	26	52%
<b>1000~8000 レベル 400 :</b>	2224	219	9%	249	62%

## 5. 考察

2. 4 で述べたように、本研究第 1 の目的は、フォニックス指導がもし本来の有効な方法で行われ、フォニックス指導で習得すべき技能を習得すれば、理論上、その効果は、本当に松香 (2002) や阿原・瀧口 (2009) が主張しているようなレベル (それぞれ 75% と 70%) に達するのかを実証的に論じることであった。75% にはとどかないが、小学校の *Hi, friends!* に関する限りは、7 割に近い成功率で、フォニックス読みが英単語を完璧に読むのに寄与することがわかった。

また、主張されている効果と、北条・君 (2011) や Takeda (2002) の実験データのとの齟齬の原因についても示唆が得られた。今回の実験データは、Takeda (2002) の 58.4% に近いものだったと言える。なぜなら、今回の実験では、フォニックス読みを完璧にできる学習者が、実験に使った単語を読めばどうい結果が出るかということ調べたが、現実には、教えたことをすべて習得する学習者の率は 100% ではない。

したがって、実際の学習者を被験者として実験した場合、100%の習得者を前提とした本研究の60.7~66.7%という成功率よりも、かなり低い数値が出てくるだろうということは推論するに難くない。それを考えると、半年間フォニックス指導を続け、必ずしも全員が完璧にその適用方法を習得したとは限らない被験者を調査した

Takeda (2002) のデータが現段階で実際に教室現場で行われているフォニックス指導の成果をより正確に表しているものと考えられる。北条・君 (2011) のデータは、調査した語彙が少なく、また、その語彙をどれくらい子どもたちが知っているかどうかについても統制されていなかったために、量的にも質的にも Takeda (2002) とは比べ物にならないほど少量のフォニックス指導にもかかわらず、既に知っている語彙知識が影響して、かなり高い数値が出たものと考えられる。しかし、年齢要因の関与も否定できないので、量的にも質的にも等価のフォニックス指導を同じ期間小学生5年生と中学生1年生に行った場合、どのような違いが出るかというような実験による検証が必要だ。

また、今回の実験結果を得るために、用意した全ての ph 字素が必要にはならなかったということは特筆に値する。今回の実験では、JACET8000 リスト、中学語彙リスト、*Hi, friends!* 語彙リストの分析で計算した異なり ph 字素数は、それぞれ 93, 100, 77 であった。小学校で必要な *Hi, friends!* 語彙が読めるようになるには、105 のうちの 77 の ph 字素と 5 つの適用規則を覚えればよいということが分かった。これは、Spalding (1957) の言う「70 個」に近い。つまり、やり方によっては、さらに少ない数の ph 字素数で効率の良いフォニックス読みができる可能性があるという示唆が得られたことになる。

中條・長谷川 (2004) によると、世界最大級の英語コーパス British National Corpus (以下 BNC) の語彙レベルを基準として、私立大学 10 大学と国立大学 3 大学の計 13 大学の入試問題を調査した結果、1 大学を除く 12 大学の入試問題で使われていた語彙は、BNC の基準で 5000 語以下に収まっていた。今回の研究で用いた JACET8000 は、BNC と完全に同じものではないが、JACET8000 は BNC の最頻度語彙リスト約 5000 語を基準データにして作られている。主要な大学の入試問題の語彙レベルが JACET の 5000 語レベルと近似しているとすれば、そのレベルの範囲内にある語彙での完全一致確率が 70%であったということは、日本の高校生がフォニックス読みを学べば、大学入試に必要なレベルの語彙を 70%に近い確率で正しく読めるようになるということが示唆されたと言える。

さらに、総字素数に占める不一致 ph 字素数の割合は、語彙レベルに関係なく、8~11%に収まっている。10 個の字素を発音して、間違っているものが 1 個程度に収まるとすれば、フォニックス読みを普段から行っている学習者は、どんなレベルの読みものを読んでいても、「読める」という自信を持って黙読できることが今回の実験によって示されたと言える。

## 6. まとめと今後の課題

本小論では、小学生から成人のレベルまでの語彙を用いて、フォニックス規則 (generalizations) をある一定の適用規則に従って適用することによって 6~7 割の

成功率で単語の綴りを正確に読むことができる可能性を示した。次の報告では、ぜひ 8000 語の全数調査の結果を示したいと考えている。

今回の実験では、純然たるフォニックス規則の知識だけでどこまで正確に単語の表す音声を分析、合成しうるのか、その可能性を探った。その際、音声的には既知の単語を読むことを前提条件とした。この条件によって、強勢の位置がわかっているものとして分析したため、「アクセント規則」(3.1.2 表 3 内)の適用が可能になり、schwa (曖昧母音)を正しく産出できる確率が上がった。次の実験では、アクセント規則を適用しないでフォニックス読みをした場合にどうなるかを調べ、フォニックス読みによる未知語の読語成功率を導き出す実験を試みたい。

また、アクセント規則の適用で読語成功率が上がった一方で、文法知識からの分析支援は一切ないという前提を採用することによって成功率が下がった。文法知識を採用すれば正しく読めた例も多い。今後、こうした点での実験条件をそろえながら、Spalding (1957) の提案した 70 個の ph 字素を実際に使ってみたり、使用する ph 字素を変えたり、ph 字素の適用規則を変えたりすることによって成功率がどのように変わっていくかも見ていく必要がある。どのようなフォニックス規則と適用規則を作れば、学習者への負担が最も軽くなり、同時に、英単語の読字精度も高く保つことができるのかが、机上における実証実験と指導現場での実践経験を繰り返し積み重ねていくことによって早晩明らかになっていくだろう。本小論がそのような実証実験の端緒となることを願う。

現段階では、フォニックス関係の先行研究を見る限り、指導方法に対する理解が表層的で、IPA などの発音記号を使った指導法との共通点や相違点に対する誤解も多く存在しているように思われる。今後、英語の文字と音声の関係を指導するための方法として提案されているいくつかの主要な指導方法について、客観的な比較を行いながら、フォニックス指導の相対的な優位性について場を改めて論じることにはしたい。

## 引用文献

- Common Core Standards Initiative. (2012). Phoneme-Grapheme Correspondences/Reading Foundational Skills. Common core state standards for English language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects. <[http://www.corestandards.org/\\_assets/Appendix\\_A.pdf](http://www.corestandards.org/_assets/Appendix_A.pdf)> 2014 年 10 月 9 日アクセス。
- DfEE. (2000). The National Literacy Strategy Phonics Progression in phonics: materials for whole-class teaching. London: DfEE (Department for Education and Employment).
- Ehri, L. C., Nunes, S., Stahl, S., and Willows, D. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393–447.
- Hepplewhite, Debbie. (2001). How Many More Years? *RRF Newsletter*, 47.

- <[http://www.rrf.org.uk/archive.php?n\\_ID=73&n\\_issueNumber=47](http://www.rrf.org.uk/archive.php?n_ID=73&n_issueNumber=47)> 2014年10月9日アクセス。
- Groff, Patrick. (1973). Fifteen Flaws of Phonics. *Elementary English*, 50 (1), pp. 35-40.
- Groff, Patrick. (1983). A test of the utility of phonics rules. *Reading Psychology*, 4, 217-225.
- Groff, Patrick. (1989). Modern phonics instruction. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED), Programs for the Improvement of Practice. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 328 900).
- Reid, Gavin. (2012). *The Routledge Companion to Dyslexia*. New York, Routledge.
- Spalding, R. Bishop. (1957). *The Writing Road to Reading*. Whiteside, Inc., and William Morrow & Company.
- Takeda, Chiyoki (2002). The application of phonics to the teaching of reading in junior high school English classes in Japan. *TESL Reporter*, 35(2), 16-36.
- White, T. G. (2005). Effects of systematic and strategic analogy-based phonics on grade 2 students' word reading and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 40 (2), 234-255.
- 阿原成光・瀧口優一 (2009) 『どうする小学校英語—英語ぎらいを出さないために』大月書店。
- アルク (2004) 「標準語彙水準 SVL12,000」<http://www.alc.co.jp/eng/vocab/svl/list.html> (2007年12月29日アクセス。現在は、<http://www.alc.co.jp/vocgram/article/svl/index.html> で取得可能。2014年10月24日アクセス。)
- アレン玉井光江 (2006a) 「小学生のアルファベット知識について」 *ARCLE REVIEW*, 1, 72-81.
- アレン玉井光江・沓澤糸 (2006b) 「小学生のアルファベット知識と音素認識能力の関連について(1)」, 「同(2)」ベネッセ総合研究所 ARCLE「英語教育研究・調査」[http://www.arcle.jp/research/edu\\_english/data/pdf/0012\\_1.pdf](http://www.arcle.jp/research/edu_english/data/pdf/0012_1.pdf) 及び [http://www.arcle.jp/research/edu\\_english/data/pdf/0012\\_2.pdf](http://www.arcle.jp/research/edu_english/data/pdf/0012_2.pdf) (2014年10月11日アクセス)
- アレン玉井光江 (2008) 「公立小学校における効果的なリーディング指導について(1) —アルファベット指導—」『千葉大学教育学部研究紀要』56,15-23.
- アレン玉井光江 (2013) 「公立小学校における Synthetic Phonics の実践-アルファベット知識と音韻認識能力の発達」 *ARCLE REVIEW*, 7, 68-78.
- 稲垣明子 (1980) 『入門期英語指導へのヒント』東京. 厚徳社.
- 大阪府 (2014) 「平成26年度 教育委員会 部局運営方針・重点政策推進方針」[http://www.pref.osaka.lg.jp/kikaku/bukyokuunei/26\\_14.html](http://www.pref.osaka.lg.jp/kikaku/bukyokuunei/26_14.html) (2014年10月10日アクセス)
- 大塚朝美・上田洋子 (2011) 「中学・高校での発音学習履歴と定着度：大学1年生へ

- のチェックシートと質問紙が示唆するもの』『大阪女学院大学紀要』8, 1-27.
- 開隆堂 (2011) 「中学で学ぶ英単語」(2011年12月9日作成MSエクセルファイル)  
<http://www.kairyudo.co.jp/contents/02-chu/eigo/h24/eitango.htm> (2014年10月20日アクセス)
- 黒川敦子 (2014) 「日英音素の差異への気づきを促す小学校でのフォニックス指導の試み」 「言語教育エキスポ2014」 (東日本地区・西日本地区合同研究例会) 2014年2月19日。<http://www.james.or.jp/contents/reikai/> (2014年10月19日アクセス)
- 酒井英樹 (2010) 「中学生の英語学習状況と学習意欲」, ベネッセ教育開発センター (2010) 『第一回中学校英語に関する調査報告書』 [http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu\\_eigo/seito\\_soku/index.html](http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/seito_soku/index.html) (2014年10月9日アクセス)
- 大学英語教育学会基本語改訂委員会 (2003) 『大学英語教育学会基本語リスト (JACET8000)』 大学英語教育学会 (JACET) 基本語改訂委員会 (編).
- 築堂和明 (1996) 「つまずく生徒からの発想」 『現代英語教育』 (12月号), 33 (9), 6-9.
- 中條清美・長谷川修治 (2004) 「語彙のカバー率とリーダビリティから見た大学英語入試問題の難易度」 『日本大学生産工学部研究報告 B』 37, 45-55.
- 天満美智子 (1984) 『子どもが英語につまずくとき』 研究社.
- 徳島県教育委員会学校政策課 (2013) 「"Hi, friends!"で使用されている英単語一覧表～小中連携の視点から～」 <http://www.pref.tokushima.jp/docs/2013052000049/> (2014年10月20日アクセス)
- 仲村芳信 (1996) 「児童生徒の英語教育に関する意識と実態」 『沖縄大学紀要』 13, 55-91.
- 野呂忠司 (2004) 「小学校の『英語活動』における文字指導の意義と必要性 —小学校と中学校における文字指導の連携をめざして—」 『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』, 7, 151-157.
- 北条礼子・君佳子 (2011) 「小学校英語活動における文字指導の試み」 上越教育大学 『教育実践研究』, 21, 1-8.
- 本田勝久・小川一美・前田智美 (2007) 「ローマ字指導と小学校英語活動における有機的な連携」 『大阪教育大学紀要 第V部門』, 56(1), 1-15.
- 馬場哲生編 (1997) 『英語スピーキング論—話す力の育成と評価を科学する』. 河原社.
- 松香洋子 (2002) 『アメリカの子どもが「英語を覚える」101の法則』 講談社+α文庫.
- 文部科学省 (2014) 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/12/\\_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf) (2014年10月9日アクセス)
- 山田純・松浦伸和・柳瀬陽介 (1988) 『英語学力差はどこから生じるのか』 大修館.

## ALT と共につくる英語の授業

宮越哲史 (北海道札幌英藍高等学校)

English Classes in Which JTEs Cooperate with ALTs

Tetsushi MIYAKOSHI (Hokkaido Sapporo Eiai High School)

### Abstract

Since April, I have been teaching “English Conversation” to students with an ALT (Assistant Language Teacher) working in my school since this April. It is important for students to be taught by the ALT how to use practical English expressions because, as a native English speaker, she is able not only to show them how to use the expressions but to tell them about her country’s culture behind these expressions. JTEs (Japanese Teachers of English) should note this fact. Based on my year-long experience with my ALT, I have seen the quality of the JTEs’ classes (such as my “English Conversation” class), both in content and method of instruction, very much enhanced and enriched by their ALT’s ongoing assistance as their contributing partner.

It is therefore very important for JTEs to maintain a good relationship with their ALTs to make their classes better. One of the ways to build a good working relationship is to make all of the teaching plans in English, so that ALTs can understand what to teach as well as what the aim of each class is. Constant or regular communication with one’s ALTs in English helps JTEs better team-teach with their ALTs.

Based on some investigations of my class, specific suggestions are provided in this paper as to how JTEs work together with ALTs in order to make team teaching successful.

### 1. はじめに

今年度から我が校はALT (外国語指導助手) の拠点校になったので、ALT との  
チーム・ティーチングのあり方について英語科で実践研究を行っている。現在、



多くの ALT が北海道の高等学校で活躍しているが、そのチーム・ティーチングの現状はどうであろうか。どの学校も教科指導以外の職務に追われて、その指導法を工夫する余裕があまりないのではないかと推測できる。

さて、我が校は生徒指導上の問題が少なく、大変落ち着いている学校である。今年度の 1, 2 年次は普通科単位制であるが、3 学年は単位制ではない。1, 2 年次は各 8 クラス、3 学年は 7 クラスで、計 23 クラスあり、在籍生徒数は約 900 名である。卒業後、彼等の約半数が大学・短期大学に進む。普通科単位制に移行した 1, 2 年次で実施した進路希望調査の結果を見る限り、同様の状況になるだろうと予想することができる。

昨年度から英語科では新カリキュラムに合わせた授業展開を図る工夫を行っている。その科目の 1 つに「英語会話」がある。我々は生徒達に実用面を重視した英語教育に触れる機会を与えるべきだと考えていたが、この科目の指導法の確立が今年度の課題のひとつとなった。この授業は ALT とのチーム・ティーチングを基本としているので、英語科の実践研究テーマであるチーム・ティーチングのあり方を研究する場としては理想的な環境を提供してくれた。この科目の履修者は 2 年次生 6 名（男子 1 名、女子 5 名）のみである。本来、「英語会話」は複数年次（2、3 年次）選択科目であるが、今年度の 3 年生は単位制ではないためにこのような少人数になった。本論文では、佐野正之氏のアクション・リサーチを参考にして 1 つの仮説を立てて授業分析を行い、チーム・ティーチングを成功させるために JTE（日本人英語教師）が ALT とどのように協力すべきかを提案したい。

## 2. 問題を解決するための仮説

ALT とのチーム・ティーチングを成功させるために解決しなければならない問題が一つあった。それは、今年度我が校に派遣された ALT が彼女の出身大学で教育学や第 2 言語習得理論を学んでいなかったことである。そのため、JTE は第 2 言語習得理論に基づいた自分自身の指導法を彼女にきちんと説明し、よく理解してもらわなければならない。指導目標や指導方針だけでなく、授業での指導法や評価法も彼女に分かりやすく説明する必要がある。口頭だけの話し合いではそれらを十分に理解してもらえない。彼女の着任以来、この問題を解決するために、JTE は英語版単元指導計画を毎回作成して彼女に提示し、打ち合わせをしている。また、授業中の役割分担も彼女に明確に示している。そして、重要なことは、これらのことをすべて英語で行っているということである。

この状況を踏まえて、仮説を次のように設定した。「英語版単元指導計画を毎回作成して ALT に提示し、打ち合わせをすることを通じて、チーム・ティーチングを成功させることができる。」

本論文ではビデオ撮影した授業の分析を通じてこの仮説を検証したい。

### 3. 実践の内容

#### 3.1 調査対象とした授業における生徒観

今年度は、2年次の6名の生徒達が「英語会話」を履修している。ALTの発音を聞くにつれて彼等の聞く力は向上しつつあるが、その力は高いとは言えない。時々理解出来なくて困る場面を目にするからである。また、コミュニケーション能力もそれ程高くない。この授業では、「ボディーランゲージととっさに出る言葉」を題材として扱い、様々な表現方法を身につけさせ、彼等のコミュニケーション能力の向上を図ることをねらいとしていた。次項3.2は、そのことを伝えるためにALTに配布した英語資料である。

#### 3.2 The Aims of This Lesson

- Each student can make an English speech for about 2 minutes.
- The students can learn the necessary expressions when they stay at the hotel in English-speaking world and talk with each other in pairs according to the situation.
- Each student can answer the questions of the interview test in English.
- The members of each group can make their own scripts of role-play, using appropriate expressions of body language and quick responses according to the situation and present them.

[Textbook] *My Passport* (BUN-EIDO) Lesson2 At the Hotel

#### 3.3 Teaching Plan of This Lesson

Teachers' Activities	Period
<ul style="list-style-type: none"><li>• Teachers develop the students' ability to express themselves in English.</li><li>• Teachers help the students learn the necessary expressions when they stay at the hotel in English-speaking world and talk with each other in pairs according to the situation.</li></ul>	1 period
<ul style="list-style-type: none"><li>• Teachers develop the students' ability to express themselves in English.</li><li>• Teachers help the students listen to what is spoken in English and understand it.</li><li>• Teachers help the students do the role-play, using appropriate expressions according to the situation.</li></ul>	1 period
<ul style="list-style-type: none"><li>• Teachers make the students prepare for the role-play test in pairs.</li></ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teachers develop the students' ability to express themselves in English.</li> <li>• Teachers help the students make their own scripts of role-play, using appropriate expressions of body language and quick responses according to the situation and present them.</li> </ul>	1 period
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teachers develop the students' ability to express themselves in English.</li> <li>• ALT conducts the interview test and the role-play test.</li> </ul>	1 period

### 3.4 The Aims of This Class

- Teachers develop the students' ability to express themselves in English through 2 minutes English speech. Theme: My favorite thing
- Teachers help the students make their own scripts of role-play, using appropriate expressions of body language and quick responses according to the situation and present them.

### 3.5 The Criteria of This Class

① The Interest, Enthusiasm, Attitude to Communication
• The students try to communicate with each other through pair work.
② Expression of the Foreign Language
• The students can talk with the partner, using body language and quick responses in pairs.
③ Understanding of the Foreign Language
• The students can listen to what is spoken in English and understand it.
④ The Knowledge and Understandings about the Language and Culture
• The students can learn the difference of the culture between Canada and Japan through body language and quick responses

### 3.6 Procedure of this class

Time	Procedure	Students' Activities	Teachers' Activities
1 minutes	• Greeting	• The students greet in English.	• The ALT greets.
5 minutes	• Speech	• A student makes an English speech for about two minutes and answers the question.	• The ALT tells one of the students to make an English speech and asks a question.

Time	Procedure	Students' Activities	Teachers' Activities
18 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Warm up</li> <li>• Model dialogue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The students listen to the explanation of the body language and quick responses from the ALT.</li> <li>• The students look at the performance of the model dialogues.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The ALT explains the body language.</li> <li>• The ALT explains quick responses.</li> <li>• The teachers show the performance of the model dialogues to the students.</li> </ul>
24 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pair work</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The students write their own dialogues, using the words of body language or quick responses in order to present them in pairs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The teachers tell each pair to write three dialogues, using the words of body language or quick responses in order to present them in pairs.</li> </ul>
2 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionnaire</li> <li>• Information on the next class</li> <li>• Greeting</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Each student fill in the questionnaire.</li> <li>• The students listen to the information on the next class.</li> <li>• The students greet in English.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The JTE gives the questionnaire to each student and collect it.</li> <li>• The JTE gives the information to the students.</li> <li>• The ALT greets.</li> </ul>

### 3.7 実際の授業の流れ（ビデオ分析）

以下の「授業の流れ」の中に出てくる説明についていくつか注釈を加える。

#### (1) Quick Responses

モデル会話を聞いた後、ペアごとのダイアログ作成に利用させるもの。

[具体例] Aha! (ははあ) My goodness! (あれっ) Oops! (おっと)

Ouch! (あいたっ) Phew! (やれやれ) Wow! (わあ) Yippee! (わあい)

Yuck! (おえっ) Yum! (おいしい)

#### (2) ペアごとのダイアログ作成

聞いたモデル会話に基づいてボディーランゲージまたはとっさに出る言葉を使用してペアごとにダイアログを作成させ、発表させるもの。

なお、活動の中に出てくる名前は、筆者の名前以外、すべて仮名を用いている。

時間	生徒の活動	教師の活動
0分 ～1分  1分 ～7分	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Good afternoon, Ms. Smith and Mr. Miyakoshi.</li> <li>・ひとりの生徒が前に出て原稿を見ながら英語で趣味である書道についてスピーチを始める。(1分少々)</li> <li>*(聴いていた生徒達からの質問はない。)</li> <li>・発表者は One more time. と ALT に言う。</li> <li>・発表者は Yanagi と答える。</li> <li>・ホワイトボードに漢字で「柳」と書く。</li> <li>・発表者は戻る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Good afternoon, everyone. (ALT)</li> <li>・Who will make a speech? (JTE)</li> <li>・Do you have any questions, everyone? (ALT)</li> <li>・Which Kanji do you like to write? (ALT)</li> <li>・Which one is favorite? (ALT)</li> <li>・You can write it on the whiteboard. (JTE)</li> <li>・O.K. Go back to your seat. (ALT)</li> </ul>
7分 ～22分	<ul style="list-style-type: none"> <li>・静かに教科書を開く。</li> <li>・スピーチ評価票を ALT に渡す。</li> <li>・真剣に見ながら説明を聴く。</li> <li>・ピースやお金を表すしぐさをする。</li> <li>・真剣に見ながら説明を聴き続ける。</li> <li>*(ALT の説明に興味を持った様子である。)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Open your textbook to page 16 and 17.(JTE)</li> <li>・スピーチ評価票を回収する。(ALT)</li> <li>・How can we talk...? と言いながらボディーランゲージを身ぶり手ぶりをういて説明し、日本の身ぶり手ぶりを見せてくれるように生徒に指示し、彼等のしぐさを拾って説明する。そして、カナダと日本の手招きの仕方の違いを説明する。(ALT)</li> </ul>

時間	生徒の活動	教師の活動
<p>7分 ～22分</p> <p>22分 ～45分</p>	<p>* (ALT の説明を聴き取ろうと努力する。)</p> <p>・ALT を見てボディーランゲージのしぐさをまねる。</p> <p>・ALT の説明をしっかりと聴いて、彼女の発音をまねる。</p> <p>* (モデルダイアログの実演を見て Quick Responses と Body Language が理解できた様子である。)</p> <p>・静かに説明を聴く。</p> <p>・ワークシートを見てペア活動を始める。</p> <p>* (すべきことがよく分からないペアがひとつあり、日本語の指示を聞いてやっと活動し始める。)</p>	<p>・So-so の用法を対話形式で説明する。(ALT と JTE)</p> <p>・ボディーランゲージを生徒にまねさせる。(ALT)</p> <p>・「とっさに出る言葉」をジェスチャーを用いて説明し、生徒に発音をまねさせる。(ALT)</p> <p>・Quick Responses と Body Language のモデルダイアログの実演を生徒に見せる。(ALT と JTE)</p> <p>・Today can you make your own dialogue? (ALT) Make three dialogues and present two of them. (JTE)</p> <p>・ホワイトボードに英語で説明を書く。(ALT)</p> <p>・Everyone, look at your worksheet. (JTE)</p> <p>・すべきことがよく分からないペアに日本語で指示する。(JTE)</p> <p>・各ペアに近づいて彼らの話し合いに耳を傾け、必要に応じて英語で助言を与える。(ALT と JTE)</p>

時間	生徒の活動	教師の活動
22分 ～45分	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師のアドバイスを聞いてダイアログ作成に取り組む。</li> <li>＊(3つ作成することは困難な様子である。)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ダイアログは2つで良いと英語で指示する。(JTE)</li> </ul>
45分 ～49分  49分 ～50分	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ペアごとに前に出て発表する。＊(暗記が不十分な生徒は一人だけである。)</li> <li>・スピーチの講評を聞く。</li> <li>・授業アンケートに記入し、JTEに提出する。</li> <li>・次時予告を聞く。</li> <li>・See you.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ペアの発表順を生徒達に伝え、発表させる。(ALT と JTE)</li> <li>・スピーチの講評をする。(ALT)</li> <li>・授業アンケートを配布し、記入させ、回収する。(JTE)</li> <li>・次時予告をする。(JTE)</li> <li>・Good-bye, everyone. See you.(ALT)</li> </ul>

### 3.8 Quick Responses のモデルダイアログ (JTE と ALT)

S: Miyakoshi-sensei, here is the bento I bought for you.

M: Thank you. Did you get soy sauce?

S: Yes I did. Where did it go?

[ Looks in a bag ]

Aha! Here it is.

M: Thank you.

[ Takes a bite ]

Yuck! This one is *natto maki*!

S: Oops! I'm sorry, I made a mistake. This bento must be yours, it doesn't have *natto maki*.

M: Thank you.

### 3.9 Body language のモデルダイアログ (JTE と ALT)

M: Smith-sensei, Please step back.

[ Makes the “Go away” gesture ]

S: What’s wrong?

M: There is some water on the floor here.

S: Oh! What happened?

M: I’m not sure.

[ Makes the “I don’t know” gesture ]

It rained today. Maybe it’s from the window. I’m going to close it.

S: Good idea.

[ Makes the “Good!” gesture ]

I’ll go get a cloth.

### 3.10 生徒達がペアごとに作成したダイアログ

第1 ペア :

A: I will play the volleyball games next week.

B: Wow! How do you feel about the games?

A: I’m nervous.

B: Good luck.

-----  
A: Come over here. I cooked cookies yesterday.

B: Wow! Yum! Thank you.

A: You’re welcome.

第2 ペア

A: Karin, would you close the window?

B: OK.

A: Thank you.

-----  
A: Miyu, come over here!!

B: Why?

A: Because there is a cute dog here!!

B: Wow!! Very cute!!

第3 ペア

A: How was your weekend?

B: I watched a horrible TV movie.

A: No good! Was the movie interesting?

B: Yes. Good! Why don’t you watch it?

A: OK!

\* (2 個目は何度も作り直しているうちに未完成となる。)



## 4. 分析結果

### 4.1 授業アンケート集計結果（平成26年5月13日実施）

	最低(全くそう思わない)					(とてもそう思う)最高				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. ALT と JTE の会話を聞いて場面を理解することができた。							1	1	1	3
2. 友だちとペアで作ったダイアログを暗記できた。				1		1	1			3
3. ロールプレイで、自分に割り当てられた役割を演じることができた。					1	1	1		2	1
4. ロールプレイで、身ぶり手ぶりを使って役割を演じることができた。					1	2		1	1	1
5. [自由記述(日本語でも英語でも可)] <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で作ったダイアログを間違えてしまった。</li> <li>・スピーチはとても緊張した。次回は、みんなにもっとわかりやすくスピーチしたい。</li> <li>・ペアの Saki と協力して考えることができた！！ ジェスチャーをもっと増やせたらなと思います。</li> <li>・楽しくできて良かった！！ S 先生の言うことがだんだん分かるようになってきてうれしい！</li> <li>・ペアの人と一緒に楽しくできたと思う。ボディーランゲージは感情を伝えられるから覚えられて良かった。</li> <li>・日本人と違って、話す時のリアクションが激しいのであまり慣れませんでした。雰囲気は出せたと思うので良かったです。</li> <li>・ペアワークを活発にできなかった。</li> </ul>										

### 4.2 ALT の授業に関するコメント

上記の授業活動について、ALT からは次のようなコメントがあった。(英語の下に

筆者の日本語訳を付した。)

### Body Language and Quick Responses

I wish I had thought of a more dynamic and interesting way to cover this material. Perhaps clips from movies or comics would be helpful. I think the students understood, but needed more examples in context and more chance to practice and use them.

#### 身体言語と即答活動

私はこの教材をもっとダイナミックに楽しく扱う方法を考えておけばよかったなと思います。おそらく、映画またはマンガのビデオクリップならば役に立つでしょう。生徒達は理解したと思いますが、前後関係を考慮したもっと多くの例を必要とし、それらを使用して練習する機会がもっと必要だったと思います。

### 4.3 結果

撮影したビデオから判断して、生徒達は真剣に彼女の説明や指示を聞いて理解しようと努力していたことが分かった。また、この授業で JTE が殆ど日本語で説明していないことから、ほとんどの生徒達がそれらを理解したことも分かった。4月の頃、生徒達は日本語の説明を JTE に頻繁に求めたが、5月に入りその回数が激減したこと及び彼等がモデルダイアログを聞いてほとんど理解することができたという授業アンケート結果から、彼等の聞く力が着実に向上していると判断することができる。なぜならば、アンケートは 10 段階で自己評価し、「まあまあ」の場合は「5」を丸で囲むように指示しているので、「7」以上を丸で囲んだ場合は彼等が自分の取り組みにかなり満足できたことを意味するからである。

しかし、ボディーランゲージやとっさに出る言葉をネイティブスピーカーのように表現することは、この 6 名の生徒達には難しかったことが授業アンケートから分かった。また、ALT の授業に関するコメントの中で「生徒達は理解できたと思うが、もっと多くの前後関係を考えた例が必要だった。」と彼女が述べていることからそのことが分かる。

このように指導上の課題は残ったが、JTE と ALT の協力体制は大変良かったと考える。なぜならば、ビデオ分析から得られた「実際の授業の流れ」が示すように、JTE が授業中 ALT にすべきことを一切指示しなかったにも関わらず、彼女が何をして良いか迷わず、ほぼ「本時の展開」通りに授業を行うことができたのは、英語版単元指導計画を毎回作成して彼女に提示し、打ち合わせをしている成果であると捉えることができるからである。

また、この授業分析を通じて気付いたことがある。それは現在一緒に働いている ALT とのチーム・ティーチングを筆者が楽しいと感じているということである。それは、単元指導計画を毎回英語で作成して彼女に提示し、打ち合わせをすることを通じて、授業に関する情報を ALT と共有し、彼女と共に「英語会話」の授業作りを行っている成果であると同時に、自分自身がネイティブとの本物のコミュニケーションに関わっている成果に他ならないと考える。

## 5. おわりに

今年度我が校に派遣された ALT との交流の中で特に印象に残っていることは、遠い地まで出張しなければならない彼女を我が校の近くの JR 駅まで筆者の自家用車に乗せて連れて行った時に車内で交わした言葉である。その日、彼女は午後から授業をせずに出張することができたが、6 時間目の「英語会話」の授業を終えてから出張に出かけることを彼女自身が希望した。そのために出発がかなり遅れ、筆者がその授業後すぐ彼女を自家用車に乗せて最寄りの JR 駅まで送ることになったのである。車内で取りとめのない話をしているうちにあっという間に JR 駅に到着したが、彼女が車内から荷物を持って降りる時に英語で筆者を労ってくれる言葉を優しく投げかけてくれた。その優しい気持ちが十分に伝わる言葉によって筆者の心が大変温まったことを今でも忘れることができない。それは、JTE にとって、ALT とのティーム・ティーチングの基本は授業技術ではなくて人間関係であるということを示している。その人間関係を良好に保つためには、授業に関する情報の共有が ALT と JTE の間でなされることがどうしても必要になる。

さて、JTE にとって最も重要なことは、高校生に実用面を重視した英語教育に触れる機会を与え、有効な指導理論に基づいてその指導に当たることである。当然のことながら、実用英語教育にはネイティブスピーカーである ALT の存在が不可欠であり、彼等とのティーム・ティーチングのあり方が問われる。この重要な課題を解決するために、筆者は現在この論文の投稿先である「実用英語教育学会」に所属し、研究会や会員同士の交流を通じて必要な情報収集を行っている。今後は、実用英語教育の先行研究と我が校での実践研究の積み重ねを通じて、JTE にとって有効な指導理論を確立したい。

### 参考文献

佐野正之（編著）（2000） 『アクション・リサーチのすすめ：新しい英語授業研究』 大修館書店

## SPELT JOURNAL 投稿規定

1. 執筆者は会員であることを原則とする。
2. 投稿論文は、未発表のものに限る。ただし、口頭発表したものでも、その旨を明記してあれば、審査の対象とする。
3. 投稿分野は、学術的な実験・調査および理論的考察等をまとめた「研究論文」と、教育実践にもとづく知見を報告する「実践研究」との2部に分ける。
4. 原稿は、ワープロを用いて、A4縦長の用紙に以下の書式で作成すること。
  - (ア) 上下左右に3cmずつ余白を設ける。
  - (イ) 横書きで、文字の大きさは、和文・英文とも12ポイントで作成する。
  - (ウ) 和文の場合37字40行でフォントは明朝体、英文の場合74字40行で、フォントはCenturyを使用する。日本語に英数字が混じる場合、全て半角を使用する。
  - (エ) 最初の頁に、3行空けて論文タイトル（16ポイント、ボールドは不要）、1行空けて氏名、改行して括弧書きで所属（共著の場合は改行せずにまとめて可）、さらに1行空けてAbstractと書き、次の行から300語程度の英文Abstractを一つの段落にまとめて置く。論文タイトル、氏名と所属、Abstractの語句はセンタリングを施すこと。Abstractの後、1行空けて本文に入る。
  - (オ) 英文タイトルは、語頭を大文字、他は小文字で表記する。英文著者名はHanako HOKKAI の要領で表記すること。
  - (カ) 各章・節のタイトルには番号をふる。章タイトルはセンタリングし、前後1行ずつ空ける。節タイトルは左寄せし、前後で行を空けない。番号は、ローマ数字ではなく、アラビア数字を用いる。章タイトルの前に付す番号の直後にはピリオドをふる（例：3. 調査の方法）。また、章と節を示す番号の間には、ハイフンの代わりにピリオドを用いる。例：2.1.3
  - (キ) ページ番号は不要。ただし、査読用に印刷したものには、用紙右上に鉛筆で記入する。
  - (ク) Abstract、本文、注、文献リスト、図、表等の資料すべてを含め、研究論文の場合10枚以上20枚以内、実践研究の部の場合5枚以上10枚以内とする。
  - (ケ) 図、表には一連の番号をつける。脚注はつけず、全ての注は本文と文献リストの間にまとめておく。また、表の前後は一行ずつ空ける。
  - (コ) 英文原稿、英文Abstractは、必ずネイティブチェックを受けたものを提出する。
  - (サ) 文献リストは、本文中に言及あるもののみを「引用文献」（日本語論文）あるいはReferences（英語論文）と左寄せして掲げた後に続けて書く。配列は、英語文献を先に著者名のアルファベット順に並べ、次に日本語文献を「あいうえお順」で続ける。論文中の引用の方法や引用文献の書式、図や表の作成方法については、American Psychological Association 発行の*APA Publication Manual (5th Ed.)* を参考にすること。参考までに、文献リストの書式例を以下に掲げる。なお、
    - ①日本語文献の発行年のあとのピリオドは不要。

②紀要等の号数を表示する際、「第～号」のようにする必要はなく、数字だけでよい。

③インターネット上の資料を挙げる場合には、閲覧日又は取得日を（～年～月～日アクセス：[URL]）又は（～年～月～日現在：[URL]）のように必ず記載する。

Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50, 311-341.

伊田勝憲 (2002) 「学習動機づけの統合的理解に向けて」. 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』, 49, 65-76.

Chamot, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning* (pp.25-43). Harlow: Pearson Education Limited.

池田 央 (1989) 「階層クラスター分析」. 池田央(編)『統計ガイドブック』(pp.199-200). 東京：新曜社.

5. 論文本体の構成は以下を基本とする。これ以外の構成の論文投稿を妨げるものではないが、その構成が妥当か否かの判断は査読者の判断に委ねられる。

(ア) 調査・実験等によるデータ収集を伴う研究論文

- ① 「はじめに」または「序論」として、研究の目的及び意義を述べる。
- ② 「研究の背景」や「先行研究のまとめ」等として、当該分野におけるこれまでの関連する研究を概観し、研究課題の新規性・独創性を述べる。（①と②は1つの章にまとめてもよい。）
- ③ 「調査の方法」や「研究の方法」等として、研究課題・仮説（②の最後に述べるか、独立した章を設けてもよい）、調査参加者・実験被験者、データ収集に用いた試験・質問紙等の道具、調査・実験の手続き、教育介入の内容と手順、分析の方法等を述べる。
- ④ 「結果と考察」や「結果と分析」等として、得られたデータのまとめ、その解釈、先行研究で得られた知見との比較等を述べる。「結果」と「考察／分析」の2章に分けてもよい。
- ⑤ 「おわりに」、「むすび」、「結論」等として、新しい知見の概要、教育への示唆、結果解釈上の留意点、今後の研究課題を述べる。

(イ) 理論的考察を行う研究論文 (ア) の論文構成のうち③と④の代わりに、内容に応じて適宜章のタイトルを設け、新しい概念や研究の方向・方法の提示、複数の理論・方法の比較、入手可能な知見による妥当性の考察、当該研究分野に与える影響の説明等を議論する。

(ウ) 教育実践に基づく知見を報告する教育論文

- ① 「はじめに」または「序論」として、取組の動機・目的、普遍的問題としての一般化の可能性等を述べる。
- ② 「問題の所在」や「解決すべき問題点」等として、取り組んだ教育実践上の問題点を、深刻さ、解決すべき理由、原因の考察等を述べる。ただし、

- ①と②は1つの章にまとめてもよい。
- ③ 「実践の内容」や「取組」等として、授業計画、教材、教授の手順、評価方法等を具体的に示しながら、実践の内容を説明する。
- ④ 「効果」や「結果と解釈」等として、観察、評価資料、質問紙・面接・授業評価等の学習者からのフィードバック、第三者の評価等をもとに問題点がどのように、どの程度解決したか、新たな問題は生じなかったか、考えられる理由は何かなどについて説明する。
- ⑤ 「おわりに」, 「むすび」, 「結論」等として、報告した教育実践の概要と今後の取組の展望を述べる。
6. 原稿を以上の要領で作成し、MSワードの添付ファイルで下記電子メールアドレスまで、9月30日必着で送付すること。(MSワードが使用できない場合は、電子メールにて個別に相談に応ずる。)なお、メールの件名には、*SPELT JOURNAL* 原稿と書き、メール本文に「研究論文」か「実践研究」かの別と、執筆者、所属、連絡先住所を明記すること。氏名・所属を伏せた原稿を下記編集委員長が作成し、査読者に送付する。
- speltjournal@spelt.main.jp  
柴田晶子 (SPELT JOURNAL編集委員長)  
札幌大谷大学社会学部地域社会学科 電話：011-742-1651 内線1970
7. 原稿の採否は、査読後決定する。原稿が採用され、掲載される場合には、請求に応じて掲載費(1編5,000円)を支払うこと。
8. 投稿された原稿は、A4版の様式で、本学会のウェブサイト (<http://spelt.main.jp>) の紀要ページに掲載する。なお、印刷物として提出された原稿の返却には応じられない。
9. 審査後、修正を指示した上で採用する場合、指定された期日まで(通常1週間後)に印刷用原稿を再提出すること。応募段階で届け出た執筆者を採用通知後に変更することは認めないので注意すること。
10. 第2号 *SPELT Journal 2012* 以降は、学会紀要 *SPELT Journal* を電子化する。それに伴い、抜刷の受け付けは行わない。

学会誌委員

柴田 晶子

久野 寛之

三浦 寛子

査読協力者

石川 希美

柴田 晶子

杉浦 理恵

釣 晴彦

三浦 寛子

『実用英語教育学会紀要』 *SPELT JOURNAL*

ISSN 2187-4123

2014年12月31日 発行

編集者 実用英語教育学会学会誌事務局

発行者 実用英語教育学会

事務局 〒065-8567

札幌市東区北16条東9丁目1番1号

札幌大谷大学社会学部地域社会学科

久野寛之 研究室内

電話: 011-742-1899 (直)

FAX: 011-742-1654

E-mail: [info@spelt.main.jp](mailto:info@spelt.main.jp)

URL: <http://spelt.main.jp>